

Anudando debates teóricos sobre los modos de enseñar / aprender en las prácticas de formación profesional

Valeria Carosella,

Paula Danel,

Lucas Perazzo,

Mercedes Utrera ¹

En el presente trabajo nos proponemos compartir algunos debates desarrollados desde el trabajo colectivo del equipo de investigación y desarrollo “Producción de saberes en las prácticas de formación profesional: de los modos de enseñar / aprender a la multiplicidad de saberes en disputa”, dirigido por el Dr. Alfredo Carballeda. El trabajo sostenido hasta el momento, nos permitió debatir con nuestros diversos bagajes y trayectorias acerca de las prácticas de formación en Trabajo Social, destacando que los investigadores que conformamos el equipo pertenecemos a espacios pedagógicos diferentes y casi todos en ejercicio de la profesión.

Partimos de una serie de preguntas que orientan y dan sentido al trabajo de investigación que nos proponemos, entre las que se destaca -fundamentalmente- aquella que nos interpela respecto a la construcción de conocimiento desde las prácticas. En este sentido, adquiere relevancia preguntarnos ¿Cuándo se desarrolla la producción de conocimiento? La práctica produce saberes que pueden ser objetivables? ¿Cómo se construye conocimiento desde las prácticas? ¿Cuáles son las instancias pedagógicas que nos orientan en esta búsqueda?; entre muchas otras.

¹ Investigadoras/es del Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social, UNLP, Argentina y docentes de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

En este sentido, y en esta búsqueda que venimos realizando, vamos generando un discurso común en el equipo, en la búsqueda de lenguajes que nos alojen y contengan en las particularidades pero también en la elaboración de una construcción colectiva que intenta dar cuerpo a aquello que queremos decir.

El objetivo de la investigación es indagar y analizar los procesos de prácticas de formación profesional de los trabajadores sociales en la FTS de UNLP, en el periodo 2015 a 2019, en su relación con la producción de saberes (PID, 2018:10)

Uno de los tópicos que abordamos, refiere que la práctica no es una instancia más, ni un espacio igual a otros; tanto en términos de instancia pedagógica en el territorio o en el aula, como en términos de experiencia subjetiva de quien la transita, ya sea desde su posición de estudiante como de docente.

En este punto nos interrogamos ¿Qué esperamos los docentes de la práctica? ¿Qué esperan los y las estudiantes? ¿Cómo repensar esta pregunta a la luz de los distintos momentos históricos? Veíamos entonces los Planes de Estudio de la Licenciatura en Trabajo Social (1987 y 2015) de nuestra Facultad y observábamos el salto cualitativo que se ha podido realizar en función de la jerarquización de la carrera y de la profesión. Este movimiento acompañado también de una puesta en valor de las prácticas de formación en permanente diálogo con la realidad y con una importancia sustantiva como instancia formativa.

Tal como surge del Plan de Estudios 2015 las Prácticas de Formación Profesional son un espacio curricular propio de la formación específica, que permite aprehender las manifestaciones de la cuestión social, generando acciones que aporten a la profesionalización. Esta instancia adquiere una función ligada a la compleja relación entre conocimiento e intervención. Se sitúan curricularmente como carga horaria de las asignaturas troncales (TS I a TSV) y suponen el desarrollo de acciones áulicas y en terreno. Se trabajan en Talleres por nivel e internivel, procurando el desarrollo de prácticas integradas entre estudiantes de distintas asignaturas que comparten territorios / instituciones o temáticas.

El trabajo en el espacio del taller se centra en el análisis y reflexión crítica sobre la práctica que se desarrolla en los denominados centros de práctica, tomando los contenidos aportados desde las materias troncales de Trabajo Social y otras asignaturas que los estudiantes se encuentren o hayan cursado.

El taller, entendido como dispositivo pedagógico, se constituye en un espacio en el que “permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran distintas estrategias para la enseñanza, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales” (Sanjurjo, 2009: 72)

Roberto Iglesias (2003) nos invita a pensar entonces al “Taller como una estrategia de investigación, de trabajo pedagógico y de capacitación” (Iglesias, 2003:93) donde es el propio espacio de taller el que nos desafía, generando preguntas e interrogantes que el docente puede hacer y/o que los estudiantes pueden formularse a sí mismos, aportando a la construcción de saberes.

Entonces, la práctica se constituye en una instancia interpeladora por excelencia en diversos sentidos. Por un lado, porque acerca a los y las estudiantes de la carrera a situaciones que pueden o no conocer, de un modo y desde una distancia novedosa, donde aquello que aparecía naturalizado se transforma – con una fuerte implicancia de los equipos docentes - en nuevas situaciones que nos muestra cuestiones cotidianas resignificadas en términos de problemas sociales.

Desde el lugar docente, la práctica interpela en lo cotidiano produciendo rupturas con los modos tradicionales del ejercicio de la docencia, generando un espacio tiempo particular en el que distintas subjetividades, trayectorias y construcciones respecto de la profesión se ponen en juego de manera permanente e imprevista, con impactos directos en la práctica en el territorio que se lleva adelante.

Surgen allí diversos presupuestos de los y las estudiantes respecto a qué van a conocer en la práctica ¿la realidad? ¿el territorio? ¿Cómo se materializa su aporte? ¿Cómo se instrumentaliza el conocimiento sobre el territorio? ¿Dónde se alojan los aprendizajes, en los sujetos ó en las relaciones que desarrollan?

Surge la valoración de la práctica como un espacio trascendente, transformador; y al mismo tiempo escindida del resto de los contenidos de la carrera. En este sentido, el espacio áulico se presenta como la posibilidad de poner en tensión este aspecto, a la vez que condensa construcciones de sentido aprehendidas y aprendidas por parte de todos los actores

involucrados respecto a aquellas personas con quienes se va a producir el encuentro en la práctica.

En este sentido, se plantea como una necesidad propiciar el despliegue de la capacidad argumentativa de los y las estudiantes, en la búsqueda de construcciones de conocimiento situadas y rigurosas respecto de aquello que se estudia siendo éste un desafío constitutivo de la carrera no sólo en la formación de grado, sino también en términos de proyecto profesional.

Matrices de aprendizajes y capacidad argumentativa

El equipo entiende que el proceso de formación profesional supone la configuración de un *giro argumentativo*, en tanto objetivo de aprendizaje. En esa línea, nos pusimos en diálogo con los aportes de Ranciere quien nos propone debates en torno a cómo la educación se instituyó con una lógica de reducir la desigualdad social achicando brechas entre ignorantes y el saber. Y el mismo nos señala que la igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Instala la idea de igualdad de las inteligencias, de la tensión existente entre el embrutecimiento ó la emancipación en el mismo acto de educar.

Por lo tanto, el giro argumentativo que se produce en los procesos de formación de los/as estudiantes de Trabajo Social, implica la puesta en acto de la igualdad de inteligencias. La misma, nos abre a un mundo posible de emancipaciones. “Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que “reducir” ó una igualdad que verificar” (Ranciere, 2018:13)

El autor señala que la igualdad es fundamental y ausente, actual e intempestiva. Nos desliza a revisar de qué manera se desarrollan las prácticas docentes en el acompañamiento de las prácticas de formación profesional.

“hay que invertir la lógica del sistema explicador. Es el explicador el que necesita del incapaz y no a la inversa: es él quien constituye al incapaz como tal.” (Ranciere, 2018:27)

Ranciere plantea que la idea de explicar supone una incapacidad del otro para comprender en forma autónoma. Supone un principio de embrutecimiento. Es posible aprender sin maestro explicador. Relacionado a la experiencia de formación práctica, se destaca que la

tarea docente en taller es pulsada por la búsqueda de correrse del lugar de maestro explicador.

“Se podía aprender cuando así se lo quería, sólo y sin maestro explicador mediante tensión del deseo propio o la exigencia de una situación” (Ranciere, 2018:35)

“se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir si se lo obliga a usar su propia inteligencia” (Ranciere, 2018:39). Quien enseña sin emancipar, embrutece.

A partir de las preguntas que motorizan la investigación y continuando con la búsqueda bibliográfica, retomamos una gran cantidad de autores que hablan estrictamente de las prácticas en tanto una instancia de formación profesional. Lo que nos obliga a realizar un recorrido teórico con autores que permiten reflexionar sobre las condiciones que posibilitan a los profesionales tener una práctica fundada, con un conocimiento crítico de lo social y un compromiso ético vinculado a la noción de ciudadanía.

En este sentido los aportes de María Cifuentes Patiño (2013) resultan enriquecedores porque nos da pistas sobre cómo estructurar la formación académica para cumplir con estos objetivos. Sostiene que la academia no se debe contentar con sólo brindar fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos. Sino que es primordial posibilitar un diálogo crítico con el contexto de actuación; la posibilidad de repensarse como disciplina teniendo en cuenta su historia, las tradiciones, sus transformaciones y el quehacer del TS contemporáneo. Y además, se subraya la importancia de crear ambientes fecundos para la producción académica y social (grupos de investigaciones, proyectos, programas, eventos académicos). Para garantizar estas cuestiones es necesario un trabajo de articulación entre diferentes actores, instituciones, profesionales, docentes, investigadores y se plasmen en un currículo flexible.

Esto nos lleva a preguntarnos cómo se estructura el currículum universitario, María del Carmen Ludi (1998) sostiene que la organización curricular implica una selección cultural, una opción históricamente configurada, que condensa una determinada expresión profesional y disciplinar, con diversas prácticas pedagógicas. Implica una condensación político-social y aspectos técnicos. Por lo tanto es un proyecto político pedagógico nacido de la confrontación de diversos actores. Estas cuestiones mencionadas nos ratifican la necesidad de indagar sobre las marcas históricas, conocer el proceso del pase a facultad, la reciente reforma del plan de estudios, sobre los sentidos e importancia que le otorgaban a las prácticas los protagonistas de

estos hitos, para poder entender las particularidades y sentidos que adquieren hoy las prácticas en nuestra facultad.

Finalmente señalamos que nos interesa conocer cómo se despliegan los procesos pedagógicos tendientes a producir giros argumentativos. En tanto proceso, el aprendizaje tiene en cada uno de nosotros una historicidad por lo que el giro mencionado supone una producción interpeladora de los modos en que habitualmente habitamos las aulas, las prácticas docentes y las matrices de aprendizaje.

“Cuando decimos que aprendemos a aprender estamos señalando que aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos. Construimos así hábitos de aprendizaje, maneras de percibir secuencias de conducta. Por ejemplo: integrar afecto, acción, pensamiento, o disociarlos constituyen modalidades diferentes de ordenar y significar la experiencia, de aprender a aprender” (Quiroga, 1991:35)

Esto implica que las matrices de aprendizaje están asociadas a las formas en que los sujetos organizan y significan el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. (Quiroga,) Irrumpir en ella, dejar huellas y propiciar la producción de giros, es parte de los desafíos que esta unidad académica ha sostenido en los últimos 25 años, momento en que se definió que las prácticas de formación se desarrollen desde el primer año.

La vinculación entre los/as estudiantes y los territorios, organizaciones e instituciones como un objetivo pedagógico en la formación del Trabajo Social nos habla de una definición política que supone producción de conocimiento. Supone requiere *salir del ámbito de la academia y retornar a él con la experiencia adquirida desde lo vivencial por los/las estudiantes*, y reflexionada, analizada, comprendida.

De esta vivencia, que incluye también la apropiación y el despliegue de distintas herramientas metodológicas desde el Trabajo Social, los/as estudiantes ya no retornarán de la misma manera al aula. Sus visiones sobre aspectos de la ciudad en la que viven, sobre ciertas instituciones e incluso sobre la población se verán trastocadas por esta nueva mirada, resignificada, que la práctica promueve.

En este sentido, se producirá en un mismo movimiento cierto extrañamiento necesario para este *nuevo* encuentro con la realidad, que al mismo tiempo pondrá en tensión e interpelará los saberes de los/as estudiantes como así también sus prejuicios y percepciones previas.

Como docentes trabajar considerando las dimensiones mencionadas implica el desafío permanente de acompañar estos procesos, direccionarlos, contribuir a esas interpelaciones sin

obturar el espacio para que se puedan explicitar; en definitiva, procurar que las condiciones para la producción de saberes estén presentes en todo el proceso de enseñanza aprendizaje que implican las prácticas de formación profesional.

Conclusiones

Del recorrido que venimos realizando, y de las mediaciones conceptuales entendemos necesario compartir algunos de los ejes estructurantes de discusión:

- Las matrices de aprendizaje moldean las maneras en que producimos los aprendizajes, en que tramamos lo racional con lo perceptivo,
- La práctica de formación profesional, en tanto dispositivo de aprendizaje, es pulsada por la necesidad de generar aprendizajes, al tiempo que aportar a los procesos de intervención en lo social que se desarrollan en los territorios.
- La observancia de las prácticas de formación profesional nos vuelve a traer a escena la tensión inmanente entre los desarrollos teóricos y las experiencias prácticas, lo que nos permite revisitar los debates que la profesión viene sosteniendo desde sus orígenes.
- La idea de saber haciendo, con un sentido, con una direccionalidad resulta un eje transversal de la oferta académica asociada a las asignaturas de Trabajo Social.
- Los procesos de prácticas formativas suponen la producción de saberes, de aprendizajes, de desafíos, de tensiones y de apuestas colectivas.
- Los saberes que se producen constituyen una constelación entre la construcción de problemas sociales, las experiencias vitales de los agentes sociales, el rol de la Universidad en las relaciones con las organizaciones sociales y la producción de interrogantes situados y atentos a los procesos de producción de saberes que la propia intervención genera, en contextos específicos.
- La oportunidad de generar conocimiento sobre las experiencias de formación profesional en diversos escenarios constituirá el singular aporte que este equipo de investigadores/as desarrollará.

Bibliografía:

- Aranciaga, Ignacio (2016) Desafíos y proyectos de la formación del Trabajo Social y la Ley Federal de Trabajo Social N° 27072 en la coyuntura de alianzas neoliberales

- latinoamericanas. En: III Foro Latinoamericano de Trabajo Social (La Plata, Argentina, 2016). ISBN: 978-950-34-1383-8
- Bárcena F (2015) La mediación poética. En: Material Módulo I de la Diplomatura Pedagogías de la Diferencias en Flacso, Bs As.
 - Cifuentes Patiño, M. R. (2013). Formación en Trabajo Social e Investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XIX. Revista Trabajo Social, 15.
 - Danel P y Rodríguez P (2018) El registro del taller: Bitácora de clase. En: 2as. Jornadas Sobre las prácticas Docentes de la Universidad. UNLP
 - Iglesias, Roberto. De carambas, recorcholis y cáspitas. Una mirada trashumante de la educación. Buenos Aires, 2003, Comunicarte Editorial.
 - Ludi, M. C. (1998). Curriculum y Trabajo Social. Revista: Desde el fondo, UNER
 - Plan de estudios Lic. en Trabajo Social 1987, UNLP
 - Plan de estudios Lic. en Trabajo Social 2015, UNLP
 - Quiroga (1991) "Matrices de Aprendizaje. En: Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.
 - Ranciere J (2018) El maestro ignorante. Editorial del Zorzal, Bs As.
 - Sanjurjo, Liliana (Coord) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, 2009, Homo Sapiens Ediciones
 - Siede, Isabelino (2008) El sentido político de la tarea docente. En: La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Paidós, Bs As
 - Trincherro, Héctor Hugo y Petz, Ivanna (2014) La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad- sociedad: Aportes para un debate sobre el "academicismo". - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Soc. [online]. 2014, n.27 pp.142-160. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082014000100007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1852-4508 .